

Agudo de Córscico, María Celia; Pedragosa, María Alejandra; Palacios, Analía Mirta

Velocidad para la denominación: sus relaciones con la conciencia fonológica, el conocimiento ortográfico y la lectura

V Coloquio Argentino de la IADA

12 y 13 de octubre de 2010

Agudo de Córscico, M.; Pedragosa, M.; Palacios, A. (2010). Velocidad para la denominación: sus relaciones con la conciencia fonológica, el conocimiento ortográfico y la lectura. V Coloquio Argentino de la IADA, 12 y 13 de octubre de 2010, La Plata, Argentina. Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral. EN: Actas del V Coloquio Argentino de la IADA: Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11097/ev.11097.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

PRESENTACIÓN

**VELOCIDAD PARA LA DENOMINACIÓN: SUS RELACIONES
CON LA CONCIENCIA FONOLÓGICA, EL CONOCIMIENTO
ORTOGRÁFICO Y LA LECTURA**

María Celia Agudo de Córscico

Instituto de Investigaciones Educativas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
maceme446@yahoo.com.ar

María Alejandra Pedragosa

Instituto de Investigaciones Educativas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
alepedragosa@ciudad.com.ar

Analía Mirta Palacios

Instituto de Investigaciones Educativas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
palaciosanalía@ciudad.com.ar

RESUMEN

El tema de esta presentación se inserta dentro de las líneas de investigación que viene desarrollando el equipo del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) y la Cátedra de Psicología Educativa, bajo la dirección de la Prof. María Celia Agudo de Córscico; y es testimonio de nuestra preocupación por el aprendizaje escolar, en particular, la adquisición y el desarrollo de las capacidades para la lectura en los primeros años de la escolaridad. Las previsiones curriculares, las expectativas de las escuelas y los padres coinciden en esperar que al finalizar el tercer año de la escuela primaria los niños puedan leer bien y de manera independiente. Sin embargo, existen notables diferencias en el desempeño lector por las dificultades que tienen los alumnos. Numerosas investigaciones muestran que la velocidad de denominación es uno de los mejores predictores de la precisión en la lectura de palabras y de la fluidez en la lectura de textos. También, revelan que las destrezas de procesamiento fonológico y la información desarrollada por los niños para producir la grafía correcta de las palabras son poderosas variables de influencia en el desarrollo normal de la lectura de textos. El estudio que iniciamos pretende aportar a los docentes herramientas teóricas, instrumentos diagnósticos validados en población escolar representativa y orientaciones para la práctica, con la finalidad de promover el desarrollo de las competencias lectoras de los alumnos.

MARCO TEÓRICO Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto se inserta dentro del programa de investigaciones que, en el marco del Programa de Incentivos, viene desarrollando el Instituto de Investigaciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección de la profesora María Celia Agudo de Córscico. El programa tiene como propósito la consideración teórica y empírica y el desarrollo de recursos congruentes, con esos aspectos epistemológicos, para la práctica educativa de los aprendizajes básicos en lectura que debieran culminar hacia el tercer año de la escolaridad primaria con la conquista de la lectura fluida por parte de los escolares.

Recientemente ha crecido el interés acerca de las tareas de velocidad para la denominación, como predictoras del logro en lectura. La tarea de velocidad para la denominación desarrollada por Denkla y Rudel (1976), requiere que los niños nombren series de letras, dígitos, superficies coloreadas, objetos comunes, mientras son estrictamente controlados en cuanto al tiempo, mediante el uso de un cronógrafo. Se ha reunido un gran cuerpo de evidencias que muestran una fuerte relación predictiva entre la velocidad de denominación y las destrezas de lectura que aparecen después (para una revisión ver Wolf y O'Brien, 2001).

En efecto, numerosas investigaciones sugieren que uno de los mejores predictores de la precisión en la lectura de palabras (lectura correcta de palabras) y de la fluidez en la lectura de textos es la variación que muestran los niños en cuanto a la velocidad para la nominación de una serie de ítems familiares presentados en forma visual (Wolf y Bowers, 1999; Wolf, Bowers y Biddle, 2000). También se ha sostenido que la "denominación rápida automática", particularmente de estímulos alfanuméricos, es un aspecto significativo del éxito en la lectura, especialmente en aquellos lectores que tienen un desempeño inferior al del término medio.

Los estudios muestran que la asociación entre la velocidad para la denominación y la lectura no es tan robusta y consistente en la población normal, como lo es la asociación entre la conciencia fonológica y la destreza lectora. Wagner *et. al* (1997) encontraron que las diferencias individuales en la velocidad para la denominación, inicialmente influye sobre las diferencias individuales en el nivel de la lectura de palabra, pero que esa influencia se desvanece con el desarrollo.

Sin embargo, un déficit en la velocidad para la denominación puede ser una característica importante en los lectores que padecen deterioro a lo largo de su desarrollo. En un estudio realizado por Wolf (1982) se investigó la relación entre la velocidad de denominación y la lectura en 62 niños cuyas edades estaban comprendidas entre los 6 y los 11 años (32 eran lectores medios y 32 lectores severamente deteriorados). Las tareas de velocidad para la denominación diferenciaron a los lectores medios de los deteriorados a lo largo de ese rango de edades; por cierto que las tareas de velocidad para la denominación probaron ser los mejores predictores de la inclusión en los respectivos grupos.

No resulta enteramente claro qué miden esencialmente las tareas de velocidad para la denominación y mediante qué mecanismo ellas influyen sobre el aprendizaje de la lectura. En la actualidad hay dos puntos de vista acerca de esta cuestión.

En primer lugar, la velocidad para la denominación podría ser sólo otro indicador de la cualidad de las representaciones fonológicas de los niños –es decir, la especificidad con la cual ellos pueden encodificar los atributos de lengua oral de las palabras (Wagner *et al*, 1997). Es más difícil y lleva más tiempo “encontrar” una palabra en la memoria a largo plazo durante una tarea de denominación veloz si ella se representa de manera incompleta o “dudosa” (difusa o borrosa). Dicho de manera más técnica, la tarea de denominación rápida parece hacer impacto en la habilidad de los chicos para acceder a su representación fonológica en su memoria a largo plazo, las representaciones fonológicas incompletas o carentes de precisión (o gruesas) son más difíciles de acceder de modo tal que la velocidad de los chicos para recordarlas se ve deteriorada aunque se trate de nombres (sustantivos) absolutamente familiares.

La explicación alternativa considera que el déficit en la velocidad para la denominación es un deterioro en los mecanismos de regulación del tiempo (Wolf y Bowers, 1999) que es independiente de las destrezas fonológicas que posea el niño para llevar a cabo el proceso lector. Por cierto, Wolf (1997: 85) ha sugerido que la velocidad para la denominación “es descripta apropiadamente como una integración compleja y rápida de muchos procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos”. Si los niños son lentos para nombrar símbolos tales como letras o dígitos, también serán lentos para automatizar el proceso lector, lo que finalmente afectará su fluidez lectora. Este proceso de automatización puede ser particularmente crítico para ayudar a los niños en la adquisición y retención de patrones de letras en palabras excepcionales (o contruidos irregularmente).

Es posible que nos encontremos todavía algo lejos de esclarecer qué miden exactamente las tareas de velocidad para la denominación, y, específicamente, cómo y por qué ellas se relacionan con el aprendizaje de la lectura.

En el estudio que aquí se proyecta, la velocidad para la denominación será tratada y evaluada como un constructo unitario. Ello no implica desconocer los esfuerzos que se han venido realizando para identificar y, consecuentemente, evaluar sus diversos componentes.

En cuanto a la conciencia fonológica, diversas investigaciones acerca del desarrollo normal de la lectura y de sus diversas alteraciones muestran que las destrezas de procesamiento fonológico son buenas predictoras del aprendizaje de la lectura. De todas las habilidades fonológicas, la más estudiada es la llamada “conciencia fonológica” consistente en la posibilidad sensorial de identificar los segmentos de la palabra en términos de sonidos del lenguaje oral, y la capacidad para manipular dichos segmentos. Debido a su importancia, los investigadores han ideado numerosas tareas, relacionadas con desarrollos teóricos, que pueden emplearse a los fines de la evaluación de la conciencia fonológica. Dichas tareas varían

en dificultad, pudiendo situarse en la base la detección de rimas (que puede realizarse hacia los 4 años de edad) pasando por más de una docena de tareas diversas hasta llegar a las de adición, eliminación y sustitución de fonemas, que sólo pueden realizarse con probabilidad de éxito, recién a partir de los 6 años. En nuestros propios estudios hemos podido comprobar que en el tercer año de la escolaridad primaria puede hallarse un porcentaje de niños (20 por ciento o más), que tiene grandes dificultades para llevar a cabo estas tareas de adición, eliminación y sustitución de fonemas, y que, obviamente, en función de lo señalado, son lectores muy pobres o esforzados.

La tercera variable compleja, cuyo análisis y evaluación se incluye en nuestro estudio, es el conocimiento ortográfico, es decir la información desarrollada por los niños que les permite producir la grafía correcta para las palabras que integran los textos correspondientes a su edad y escolaridad. La ortografía es la fase final del desarrollo que se caracteriza por el conocimiento de la grafía correcta de las palabras.

Se ingresa aquí a las múltiples y por cierto también complejas relaciones e interacciones entre la lectura y la escritura. Línnea Ehri (1995) sobre los aportes del modelo de Frith (1985) que proponía tres “fases” en el desarrollo del proceso de alfabetización (logográfica, alfabética y ortográfica) propuso cuatro fases, a saber: pre-alfabética, parcialmente alfabética, plenamente alfabética y de consolidación alfabética.

La fase pre-alfabética no involucra ningún tipo de conexiones letra-sonido sino que se establecen conexiones entre algunos rasgos visuales (llamados indicios por Ehri) de la palabra y su pronunciación o representación semántica. En la fase parcialmente alfabética, el lector emplea una combinación de algunas letras de las palabras e intenta su pronunciación; la primera y la última letra en cada palabra como es sabido por efecto de la memoria operativa de trabajo son las más importantes durante esta fase. En la fase que Ehri denomina “plenamente alfabética” el niño muestra capacidad de establecer conexiones alfabéticas, pero no solo alfabéticas sino que puede cartografiar grafemas con fonemas, en la lectura de palabras ya vistas (“sight words”). Las palabras llamadas “ya vistas” son aquéllas que han sido leídas anteriormente y varias veces. Para Ehri se trata de la fase más importante y la reconoce como la fase central de su teoría por la automatización de la lectura de la palabra: La práctica continua de la lectura en esta fase final hace que los patrones de letras recurrentes se consoliden. Ehri analiza las ventajas de este proceso de consolidación que consiste en reducir la carga de la memoria operativa. El proceso de acumulación de información de palabras ya vistas, hace que la adquisición de nuevas palabras resulte cada vez más fácil. Importa destacar que no se trata de un aprendizaje memorista, sino del establecimiento de conexiones sistemáticas entre la grafía de las palabras y su pronunciación.

Las principales conclusiones a que arriba la propia Ehri, en un trabajo posterior (1998), a partir del desarrollo de su modelo, son las siguientes:

- (1) Es muy importante que los principiantes aprendan todas las letras y las relacionen con sus propios procesos y prácticas de habla cotidiana.
- (2) Es preciso que los niños desarrollen conozcan los fonemas, la relación entre ellos y sus correspondientes grafemas.
- (3) En el primer año, los docentes deben ayudar a todos los niños para que logren las relaciones fonema grafema propias de la fase alfabética completa.
- (4) Los niños necesitan práctica para aprender las palabras no familiares a fin de fragmentarlas en sus grafemas para formar sonidos y hacer uso del pensamiento analítico y analógico. Esto hará más fácil la conquista de la fase alfabética completa.
- (5) En el inicio del aprendizaje de la ortografía es importante que el niño sea capaz de generar los grafemas apropiados para los sonidos que constituyen las palabras.
- (6) Los docentes deberían proveer experiencias de aprendizaje de morfemas, afijos y familias de palabras.

Hasta aquí se ha hecho referencia al marco teórico-conceptual correspondiente a las tres principales variables (velocidad para la denominación, conciencia fonológica y conocimiento ortográfico) cuya interrelación con el desempeño lector que nos proponemos estudiar. A continuación se hará lo propio con las nociones de fluidez lectora y de comprensión de la lectura que conforman las dimensiones fundamentales de la culminación del proceso lector en los tres primeros años de la escolaridad primaria y cuya interrelación con las anteriores variables se proyecta explorar de manera sistemática.

Intuitivamente, parecería obvio que los niños que leen con precisión, rápidamente y con la entonación apropiada también comprenden. Aunque ello es así en la mayoría de los casos, los estudios factoriales de la habilidad lectora han mostrado divergencias entre la calidad de la lectura oral y el nivel de comprensión. Las previsiones curriculares, las expectativas de las escuelas y los padres coinciden en esperar que al finalizar el tercer año de escolaridad formal la mayoría de los niños hayan alcanzado fluidez en la lectura. ¿Pero, en qué consiste tan importante logro? La fluidez puede caracterizarse como la habilidad para leer un texto con precisión, rapidez y expresión adecuada. Los lectores fluentes, cuando practican lectura silenciosa reconocen las palabras de manera automática. Agrupan velozmente las palabras, de modo tal que esta operación les ayuda a alcanzar el significado de lo que están leyendo. Los lectores fluentes leen en voz alta sin esfuerzo y con expresión. La lectura suena natural como si estuvieran hablando. Por el contrario, los lectores que no han desarrollado aun la fluidez leen lentamente, palabra por palabra; su lectura oral es entrecortada y monótona o inexpresiva.

Alcanzar la fluidez lectora es de suma importancia pues ella es el indicio y a la vez el instrumento que permite pasar, en la mayoría de los casos, del reconocimiento de cada palabra a la comprensión del texto. El lector fluido descodifica rápidamente las palabras y puede enfocar su atención hacia el significado del texto. Puede establecer conexiones entre las ideas del texto y también entre el texto, sus partes y sus conocimientos previos. Puede decirse que los lectores fluentes reconocen las palabras y, en la mayoría de las veces, las comprenden al mismo tiempo. Los lectores que no han alcanzado la fluidez deben centrar su atención en procurar darse cuenta de las palabras y en consecuencia les queda muy poco de su capacidad de atención como para prestarla a la comprensión del texto.

En resumen, los lectores fluentes centran su atención en el establecimiento de conexiones entre las ideas del texto y entre estas últimas y sus propios conocimientos. Por lo tanto pueden centrarse en la comprensión. A diferencia de ello, los lectores que no han alcanzado fluidez deben centrar su atención primordialmente en descodificar cada palabra: por consiguiente pueden prestar muy poca atención a la comprensión del texto.

Es de suma importancia señalar que la fluidez se desarrolla gradualmente a lo largo de un tiempo considerable y a través de una práctica sustancial. Debe tenerse presente que es de gran importancia para el niño reconocer “a primera vista” el mayor número posible de palabras, pero aún en ese caso del reconocimiento “automático” de las palabras, la lectura oral puede carecer de expresión y por lo tanto no ser fluida. A fin de leer expresivamente, el lector debe estar en condiciones de dividir el texto en conjuntos de palabras significativos (*chunks*). Esto incluye frases y oraciones. El lector debe saber establecer las pausas apropiadas dentro de cada oración y al final de cada una de ellas y debe saber también cuando cambiar el énfasis y el tono.

La fluidez no debe concebirse como una etapa del desarrollo en que los lectores puedan leer todas las palabras con rapidez y facilidad. La fluidez cambia según el texto que el lector está leyendo, su familiaridad con las palabras, y la cantidad de práctica realizada con ese texto en particular. Aún los lectores muy diestros pueden leer de manera lenta y esforzada cuando deben abordar textos con palabras o tópicos que les resultan poco familiares.

La comprensión lectora es la segunda de las variables o dimensiones del desempeño en lectura, cuyo tratamiento y evaluación incluye el presente proyecto. Sabido es que la comprensión requiere la delicada interacción de varios procesos componentes que integra la información contenida en la página que lee el alumno con su bagaje de conocimiento y experiencias, sujeto todo ello a innumerables restricciones contextuales. Kintsch y Kintsch (2005) han elaborado una síntesis que expone con notable claridad el marco teórico conceptual que respalda las muestras de comprensión lectora que este Proyecto se propone obtener a los fines de evaluar su correlación con las restantes variables.

Aunque se han propuesto diversos modelos para dar cuenta del proceso de la comprensión lectora, desde hace ya varias décadas, nos hemos basado en las propuestas de Kintsch y van Dijk (1978) y Kintsch (1998). Este es un modelo que nos permite conocer qué rasgos presenta el nivel de desempeño a que se aspira conducir a quien recién se inicia en el proceso lector. Además, el contraste sorprendente entre el desempeño del lector fluente y el del principiante, configura el punto de partida para la conceptualización de cómo encarar la enseñanza de la comprensión lectora.

No es nuestra intención presentar en detalle el famoso modelo. Nos limitaremos a señalar brevemente los niveles de comprensión que el modelo permite identificar, entre muchos otros aspectos.

En primer lugar los procesos de descodificación o sea aquellos de naturaleza perceptiva y conceptual implícitos en el acto de pasar de las palabras impresas en el texto al significado de las palabras y oraciones en la mente del lector. La representación mental que resulta del proceso de descodificación consiste en una secuencia de unidades de ideas o proposiciones.

En un segundo nivel de análisis, es a nivel de la interrelación de las proposiciones en redes compleja, lo que se denomina la “microestructura” del texto. Este nivel de análisis incluye la comprensión de la estructura global o macroestructura del texto. La micro y macroestructura, en su conjunto, forman el texto base. Un buen resumen reflejará primeramente la macroestructura. La buena comprensión se caracteriza más por la forma en que se retienen las proposiciones importantes contenidas en el texto y se descartan los detalles poco relevantes.

En cuanto al tercer nivel, corresponde señalar que aunque las inferencias desempeñan un papel importante en la formación del texto base, éste (es decir la representación mental del texto que construye el lector), permanece estrechamente unido al texto del cual ha derivado. Sin embargo, por lo general, el proceso de la construcción del significado va más allá del propio texto. Para comprender realmente un texto es necesario, las más de las veces, que el lector integre el texto con su experiencia y conocimiento previos. Es decir que el lector debe construir un “modelo situacional” o sea un modelo mental de la situación descripta por el texto. Esto requiere integrar la información ofrecida por el texto con el conocimiento previo y los objetivos del lector.

En nuestro proyecto, la exploración y evaluación de la comprensión lectora se llevará a cabo siguiendo los lineamientos del modelo que se acaba de presentar en forma esquemática.

APORTE ORIGINAL AL TEMA

Como venimos diciendo, la velocidad para la denominación es una variable cuya correlación con el desempeño lector fluido y comprensivo la ha convertido en un predictor eficiente de dicho desempeño. No se dispone, en nuestro medio, de tareas estandarizadas que permitan evaluar esta variable predictiva.

Si el estudio, cuyo proyecto aquí se presenta, permite corroborar que una parte significativa de la varianza del desempeño lector puede explicarse mediante la velocidad de denominación, se podrá hacer con tales tareas estandarizadas un valioso aporte a los recursos con que pueden contar los docentes de los tres primeros años, en la fundamental labor de promover el desarrollo de las competencias lectoras de sus alumnos.

El interés que despierta en los niños la realización de este tipo de tareas y la facilidad para su evaluación las convierte en auxiliares de notable utilidad para la labor docente. Esta tarea se llevará adelante con la medición de todas las variables indicadas a través de instrumentos informatizados en población escolar representativa de escuelas públicas del distrito La Plata.

METODOLOGÍA

En línea con las investigaciones actuales en este campo la metodología se encuadra en los estudios descriptivos y correlacionales que identifican relaciones simples entre los factores o elementos que se considera que tienen que ver con el fenómeno en cuestión.

Resulta central el análisis de la correlación de las variables conciencia fonológica y conocimiento ortográfico con la calidad del desempeño lector, en términos de los constructos fluidez lectora y comprensión lectora. Así también, mostrar una correlación de estas variables con la velocidad de denominación. Será preciso, consecuentemente, que los resultados de la aplicación de los instrumentos que se detallan más abajo, se comporten como variables continuas a fin de operar con las necesarias correlaciones múltiples y parciales.

Los instrumentos que se utilizarán para la recolección de los datos cuantitativos correspondientes a cada una de las variables son:

Velocidad para la denominación

- Colores. Esta tarea requiere de los participantes que digan, lo más rápidamente posible, los nombres de cinco colores (azul, negro, verde, rojo y amarillo). Los colores se presentan en la pantalla de una laptop y se disponen al azar en 5filas con 10 colores por fila. Wolf y Denkla (2005) informaron que la confiabilidad test-retest de nombrar colores es de 0,90.

- **Letras.** Esta tarea ha sido adaptada de CTOPP (Wagnet *et al.*, 1999). Se pide a los participantes que DIGAN lo más rápidamente posible, los nombres de 6 letras (a, n, s, t, k, c). Las letras se disponen al azar en 4 filas de 9 letras en cada una de ellas. Según Wagner *et al.* (1999) la confiabilidad para nombrar letras, en niños de 5 a 7 años, es de 0,97.
- **Dígitos.** Esta tarea también ha sido adaptada del CTOPP (Wagner *et al.* 1999). Esta tarea consiste en un conjunto de 6 dígitos (4, 7, 8, 5, 2, 3) que se distribuyen al azar en seis secuencias en un total de 36 estímulos. Wagner *et al.* (1999) informaron que esta tarea de nombrar dígitos, para niños de 5 a 7 años, presenta una confiabilidad de 0,91.

Conciencia fonológica

- **Supresión o eliminación.** Esta tarea ha sido adaptada de CTOPP (Wagner *et al.* 1999) con ítems formados por cuatro palabras de dos sílabas y dos palabras que requieren del participante que diga la palabra pero sin decir un determinado sonido de esa palabra, hasta realizar 30 ítems. Los ítems se registran digitalmente.

Conocimiento ortográfico

- **Escribir al dictado.** En esta tarea se requiere que el niño escriba, en una planilla con espacios numerados, las palabras que se le dicta. La tarea incluye 40 palabras familiares.

Fluidez lectora de palabras y textos

La tarea consiste en solicitar a cada niño que lea lo más rápido que pueda una serie de palabras tomadas al azar de los textos corrientes que corresponden a su edad y nivel de escolaridad. Se registran el número de palabras que puede leer correctamente en un minuto y también el número de errores cometidos en ese lapso. Con base también en nuestra experiencia se adaptarán dos textos breves (uno narrativo y el otro expositivo) y se requerirá de cada niño su lectura. Se registrarán el número de palabras leídas en cada caso en un tiempo determinado. Se computará el número y tipo de errores. Se evaluará la propiedad de la entonación.

Comprensión lectora

También aquí como en las tareas detalladas anteriormente se procederá en congruencia con el marco teórico conceptual. Para ello se elaborarán dos textos breves (uno narrativo y otro expositivo) y se requerirá del niño, después de leerlos lenta-

mente durante dos veces a cada uno de ellos, que responda a preguntas sobre los contenidos respectivos, y que haga un resumen de cada uno de dichos textos.

Estos instrumentos se aplicarán, en una muestra de 70 escolares del primer año primario de escuelas públicas del Distrito La Plata. Transcurridos 20 meses de esta indagación inicial los mismos 70 escolares, que habrán de encontrarse en su mayoría en el segundo año de su escolaridad primaria, serán evaluados mediante la realización de las tareas de fluidez y comprensión lectora. De esta manera podrá estimarse la validez predictiva de las 3 primeras variables con respecto a las dos últimas y sobre todo verificar la significación de la “velocidad para la denominación” como predictor exclusivo de fluidez y comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- DENCKLA, M. B. y R. RUDEL (1976). “Rapid “automatized” naming of pictured objects (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities”, *Neuropsychologia*, 14, pp. 471-479.
- EHRI, L. C. (1998). “Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English”, en J. L. Metsala y L.C. Ehri (ed.) *Word recognition in beginning literacy*, pp. 30-40. Mahwah: Erlbaum.
- EHRI, L. C. (1995). “Phases of development in learning to read words by sight”, *Journal of Research in Reading*, 18, pp. 116-125.
- FRITH, U. (1985). “Beneath the surface of developmental dyslexia”, en K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Colheart (ed.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, pp. 301-330. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- KINTSCH, W., & T. A. VAN DIJK (1978). “Towards a model of text comprehension and text Production”, *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University.
- KINTSCH, W. y E. KINTSCH (2005). “Comprehension”, en S. G. Paris y S. A. Stahl, *Children’s reading comprehension and assessment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- WAGNER, R. et al. (1997). “Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study”, *Developmental Psychology*, 33, pp. 468-479.
- WAGNER, R. et al. (1999). *CTOPP: Comprehensive tests of phonological processing*. Austin: PRO-ED.
- WOLF, M. (1997). “A provisional, integrative account of phonological and naming speed deficits in dyslexia: Implication for diagnosis and intervention”, in B. Blachman (ed.) *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implication for early intervention*, pp. 67-92. Mahwah: Erlbaum.
- WOLF, M. y P. G. BOWERS (1999). “The double-deficit hipótesis for the developmental dislexias”, *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 415-438.
- WOLF, M., P. G. BOWERS y K. BIDDLE (2000). “Naming-speed processes, timing and reading: A conceptual review”, *Journal of Learning Disabilities*, 33, pp. 387-407.
- WOLF, M. y M. B. DENCKLA (2005). *Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus test (RAN/RAS)*. Austin: PRO-ED.